

**ОРГАНИЗАЦИЯ ОСМЫСЛЕНИЯ ОБУЧАЮЩИМИСЯ УЧЕБНОГО СОДЕРЖАНИЯ  
(НА МАТЕРИАЛАХ ПРЕПОДАВАНИЯ ПРЕДМЕТОВ СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНОГО ЦИКЛА  
ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ)**

© 2021

*Е.Н. Дятлова*, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры истории Отечества  
Луганский государственный педагогический университет, Луганск (ЛНР)

*Ключевые слова:* осмысление знаний; усвоение знаний; дидактическая структура осмысления; приемы и методы обучения, социально-гуманитарное знание; общеобразовательная школа.

*Аннотация:* Статья посвящена изучению особенностей организации и управления процессом осмысления социально-гуманитарных знаний учащимися общеобразовательной школы. Цель исследования – разработка и апробация дидактической структуры организации и управления осмыслением социально-гуманитарных знаний и используемых в комплексе с ней специально разработанных проблемных вопросов, ситуаций и заданий, направленных на активизацию осмысления учебного материала с целью его прочного усвоения. Описана дидактическая структура организации и управления осмыслением социально-гуманитарных знаний как специальная система учебной работы, включающая: мотивирование учеников к познанию, осмыслению, воспринятого; организацию и проведение активного осмысления на основе применения активных приемов и методов обучения; открытие и закрепление нового знания, формирование понятий. Представлены результаты ее экспериментальной апробации, показаны данные комплексного изучения уровня и характера мотивированности учеников к осмыслению социально-гуманитарных знаний на основе применения методики определения мотивации учебной деятельности, уровней и типов, методики определения углубленности и устойчивости познавательного интереса и степени глубины познания предмета, методики диагностики направленности учебной мотивации. Описаны разработанные проблемные вопросы, ситуации и задания, показавшие высокую эффективность в процессе организации активного осмысления знаний. Изложены промежуточные и итоговые результаты эксперимента на основании определения критериев и уровней развития мыслительной деятельности учеников и проведенных замеров с применением методики: «КОТ определения интегрального показателя общих способностей», «Школьный тест умственного развития», «Интеллектуальная лабильность». Доказана динамика повышения уровня развития мыслительной деятельности учеников на 10,1 %, подтвержден факт повышения активности учеников в осмыслении социально-гуманитарных знаний. Научная новизна представленных результатов состоит в определении эффективности предложенной дидактической структуры организации и управления осмыслением социально-гуманитарных знаний, уточнении потенциала использования проблемных вопросов, ситуаций и заданий в целях активизации мыслительной деятельности учащихся и прочности усвоения знаний.

## **ВВЕДЕНИЕ**

Проблема качества образования постоянно находится в фокусе как педагогической теории, так и практики обучения. Обязательный минимум содержания основных образовательных программ и требования к уровню подготовки выпускников закреплены в государственных образовательных стандартах общего образования. Основными параметрами качества обучения выступают уровни сформированности знаний, умений, навыков, социально значимых качеств личности как конечный результат организации учебного процесса [1]. В операционально-процессуальном плане основой учебного формирования знаний выступает процесс усвоения, который реализуется поступательно в несколько этапов: восприятие, понимание, осмысление, обобщение, запоминание учебной информации, применение усвоенного [2]. В педагогике обосновано: каждый этап, что в полной мере относится к этапу осмысления учебного содержания, должен быть специально организован, подлежать руководству и контролю со стороны педагога, иметь выраженную результативность [3; 4].

Исследованиями проблем усвоения знаний и осмысления учебного материала в психолого-педагогическом аспекте занимались многие крупные ученые, в том числе Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, З.И. Калмыкова, С.Л. Рубинштейн. Процессуальный аспект мышления,

особенности развития интеллектуальных операций изучали В.Б. Бондаревский, А.В. Брушлинский, В.А. Мазилев, А.И. Раев, З.А. Решетова, В.Д. Шадриков и др. Вопросы организации познавательной деятельности, активизации мышления в обучении разрабатывали В.В. Давыдов, И.Я. Лернер, И.З. Озёрский, И.А. Сорокин, Г.А. Цукерман, Д.Б. Эльконин.

Анализ имеющихся научных точек зрения на организацию учебного осмысления показывает, что данный процесс рассматривается как активное мышление учеников с целью переработки ими уже воспринятого учебного материала [5; 6]. Мышление раскрывает существенные признаки, качества, черты воспринятого учебного содержания, ведет к его пониманию и введению в уже имеющуюся систему знаний [7–9]. Оно всегда содержательно, предметно, возникает на основе практической деятельности, позволяет познавать такие явления внешнего мира, их свойства и отношения, которые непосредственно не содержатся в восприятиях, и потому не наблюдаемы [10]. Процесс учебного осмысления включает ряд действий: 1) анализ внешних свойств и признаков предметов или информации, которая фиксируется в представлениях; 2) логическое обобщение признаков и свойств предметов и явлений, которые изучаются, и далее выделение среди них наиболее существенных и общих для всех подобных предметов и явлений; 3) мыслительные постижения сущности

(причин и последствий) предметов и явлений, формирование теоретических понятий и обобщающих выводов, правил и т. д.; 4) проверку обоснованности и истинности теоретических выводов [11].

Между тем среди педагогов не прекращаются попытки найти эффективные способы и средства постижения учебного материала, продолжается поиск новых направлений работы по повышению эффективности управления процессом осмысления школьниками учебного содержания на основе развития у них логического, системного, критического мышления [12; 13]. Проблемными остаются вопросы адаптации общей теории организации учебного осмысления к предметной специфике знаний социально-гуманитарного цикла, которые изучаются в структуре таких предметов общеобразовательной школы, как основы православной культуры, история Отечества, всеобщая история, окружающий мир, обществознание, право, экономика, изобразительное искусство и др. Поиски новых решений обозначенных проблем определяют необходимость проводить системную целенаправленную работу с целью изучения особенностей организации и осмысления учащимися учебного материала, развития мыслительной способности в процессе усвоения социально-гуманитарных знаний.

Цель исследования – разработка и апробация дидактической структуры организации и управления осмыслением социально-гуманитарных знаний и используемых в комплексе с ней специально разработанных проблемных вопросов, ситуаций и заданий, направленных на активизацию осмысления учебного материала с целью его прочного усвоения.

Гипотеза исследования: высокая эффективность осмысления социально-гуманитарных знаний, активность мыслительной деятельности учеников может быть обеспечена при условии соблюдения системной последовательности действий, составляющих три основных этапа: 1) мотивирование учеников к познанию, осмыслению воспринятого; 2) организация и проведение активного осмысления на основе применения активных приемов и методов обучения; 3) открытие и закрепление нового знания, формирование понятий. Данная система работы была принята как допустимый и необходимый алгоритм действий с целью эффективной организации осмысления школьниками учебного материала и определена как дидактическая структура организации и управления осмыслением знаний. Было допущено, что данная дидактическая структура будет иметь высокую эффективность, если при этом в практике преподавания предметов социально-гуманитарного цикла будут применяться специально разработанные проблемные вопросы, ситуации и задания, активизирующие мыслительную деятельность учеников и обеспечивающие прочное усвоение знаний.

### МЕТОДИКА ПРОВЕДЕНИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ

Исследование было проведено в 2019–2020 гг. на базе общеобразовательных школ № 11, 17, 67 г. Луганска. Выборка исследуемых составила 239 учеников 6–11 классов, из них 58,7 % учащихся женского пола, 41,3 % – мужского. Участники эксперимента были разделены на контрольную (КГ) (120 респондентов) и экспериментальную (ЭГ) (119 респондентов) группы.

В исследовании приняли участие 16 учителей, преподающие предметы социально-гуманитарного цикла: историю Отечества, всеобщую историю, обществознание, право, экономику.

КГ работала без изменений в условиях традиционного учебного процесса. В ЭГ вводилась дидактическая структура организации и управления осмыслением социально-гуманитарных знаний, применялись специально разработанные проблемные вопросы, ситуации, задания.

На констатирующем этапе в ЭГ и КГ проводилась первичная диагностика с целью определить степени развития и активности мыслительной деятельности учеников, которые в комплексе рассматривались как общая способность учеников к осмыслению учебных знаний. Были определены критерии мыслительной деятельности учеников среднего и старшего школьного возраста: когнитивный (наличие общих образных представлений об окружающей действительности, о логических связях, отношениях, целостности и дифференциации явлений и процессов), операционный (наличие и развитость мыслительных процессов, операций, умений), деятельностный (умение использовать мыслительные операции в ходе решения типовых и нестандартных задач, ситуаций). С целью определения уровней развития мыслительной деятельности учеников (высокий, средний, низкий) были подобраны диагностические методики: «КОТ определения интегрального показателя общих способностей» (В.Н. Бузин, Э.Ф. Вандерлик)<sup>1</sup>, «Школьный тест умственного развития» (М.К. Акимова, Е.М. Борисова) [14], «Интеллектуальная лабильность» (С.Н. Костромина) [15]. Полученные данные рассматривались как начальные, подтверждающие исходное состояние измеряемой способности учеников к осмыслению. На данном этапе также велась подготовительная работа с целью инструктирования участников эксперимента о ходе его проведения.

На формирующем этапе в ЭГ вводилась дидактическая структура организации и управления осмыслением знаний в логике реализации ее основных этапов. Так, на первом этапе устанавливались степень и характер мотивированности учеников к осмыслению социально-гуманитарного материала. Изучение проводилось комплексно по выделенным показателям: направленность, устойчивость мотивов к мыслительной деятельности, проявление конкретных мотивов и отнесение их к внутренним или внешним. Диагностическим инструментарием выступили «Методика определения мотивации учебной деятельности, уровней и типов» (И.С. Домбровская) [16], «Методика определения углубленности и устойчивости познавательного интереса и степени глубины познания предмета» (Е.А. Кувалдина) [17]. Характер и направленность мотивации изучался на основе «Методики диагностики направленности учебной мотивации» (Т.Д. Дубовицкая) [18].

В работе с мотивированными учениками педагогам рекомендовалось сопровождать их мыслительную деятельность, вести коррективную промежуточных результатов осмысления посредством традиционно применяемых методов мотивирования. С немотивированными – проводить мотивационную работу,

<sup>1</sup> Практикум по психодиагностике. Конкретные психодиагностические методики. М.: МГУ, 1989. 176 с.

используя весь арсенал методов организации и осуществления учебной деятельности.

На втором этапе реализации дидактической структуры велась работа по организации непосредственного осмысления, перестройки и упорядочения получаемой учебной информации в соответствии с опытом и знаниями учеников. Активизировалась их мыслительная деятельность, стимулировались базовые мыслительные операции: анализ, синтез, сравнение, сопоставление, абстрагирование, конкретизация, аргументация, доказательность, обобщение, группировка, постижение сущности (причин и следствий) [19; 20]. В практику обучения включались проблемные вопросы, ситуации и задания различных типов (таблица 1).

Активно вводились проблемные ситуации в традиционном алгоритме их создания и решения [21;

22], широко применяемом в проблемном обучении (таблица 2).

Применялись различные типы проблемных задач: 1) задачи на анализ разных теоретических положений относительно одного события; 2) задачи на анализ противоположных мнений, высказанных в одно/разное время; 3) задачи на анализ факта, события; 4) задачи на оценку деятельности конкретной личности; 5) задачи на выработку методологических положений; 6) задачи на сопоставление прошлого и современности.

На третьем этапе проводилось наблюдение за появляющимся результатом мыслительной деятельности учеников, формированием понятий, осуществлялись педагогические действия контроля осмысления знаний. Положительный результат выражался в демонстрации учениками понимания воспринятой информации,

*Таблица 1. Проблемные вопросы и задания для активного осмысления*

Мыслительное действие	Цели	Типы вопросов и заданий
Анализ	Расчленить материал на части или выделить отдельные свойства предмета	Отличите... Распределите... Идентифицируйте... Что является причиной...? Какие идеи соотносятся...? Какая основная идея/тема? Какие предположения...? Выделите часть...
Синтез	Соединить части предметов или явлений в одно целое, мысленно сочетать отдельные их свойства	Создайте... Выполните... Выберите... Решите проблему... Спланируйте... Установите правила...
Сравнение	Установить сходства и различия между отдельными предметами или явлениями	Сравните... Соотнесите... Выделите часть... Что в этом главное? Найдите сходные черты... Какое отношение это имеет к проблеме? Как это можно использовать в иной ситуации?
Сопоставление	Определить соответствие, привести в соответствие	Сопоставьте... Соотнесите... Найдите общее... Найдите различия... Почему данное решение не подходит к другой ситуации?
Абстрагирование	Отвлечься от одних частей или свойств предмета в пользу других, более существенных признаков	Сделайте предположение... Перенесите данную информацию на иной объект... На основе признаков сформулируйте...
Конкретизация	Представить единичное, что соответствует тому или иному понятию или общему положению	Выберите... Приведите пример... Проиллюстрируйте... Что это означает...? Уточните... К чему это приведет...? В чем состоят сильные и слабые стороны...?
Аргументация	Обосновывать истинность суждения, утверждения	Приведите аргументы... Выскажите свое отношение... Почему нет причин сомневаться в данном факте...? Какой аргумент можно привести против...?
Доказательность	Установить объективность истины посредством практических и теоретических действий и средств	Докажите, что... Обоснуйте точку зрения на вопрос... Приведите доводы... Приведите доказательства в пользу аргумента...
Обобщение	Осуществить мысленный переход от отдельных фактов, событий к их отождествлению	Сделайте выводы... К чему мы пришли в результате изучения...? Найдите основание для обобщения...
Группировка	Распределить изучаемое на однородные группы по заданным признакам	Сгруппируйте... Систематизируйте... Найдите основание для группировки фактов...
Постижение сущности	Достигнуть глубокого понимания	Докажите истинность... Определите основную идею... В чем суть...? Объясните почему... Что это означает? Выведите правило...

Таблица 2. Алгоритм создания проблемных ситуаций

№	Тип противоречий	Приемы создания проблемной ситуации	Тип проблемной ситуации
1	Противоречие между двумя и более положениями	Предложить для осмысления противоречащие факты, теории или точки зрения	Ситуация неожиданности создается при ознакомлении учащихся с фактами, идеями, вызывающими удивление, кажущимися парадоксальными, поражающими своей неожиданностью
		Столкнуть разные мнения учеников вопросом или практическим заданием	Ситуация конфликта создается, когда новые факты и выводы вступают в противоречие с устоявшимися в науке теориями и представлениями
2	Противоречие между житейскими представлениями учащихся и научным фактом	Выявить житейские представления учащихся вопросом или практическим заданием на ошибку	Ситуация несоответствия создается, когда жизненный опыт учащихся противоречит научным данным, предъявленным в условиях задачи
		Предъявить научный факт сообщением, экспериментом или наглядностью	Ситуация подтверждения создается, когда жизненный опыт учеников опровергается научным доказательством
3	Противоречие между необходимостью и невозможностью выполнить задание	Дать заведомо невыполнимое практическое задание	Ситуация неопределенности возникает в случаях, когда проблемное задание содержит недостаточное количество данных для его решения, задействует смекалку и интуицию учащихся
		Дать практическое задание, несходное с предыдущим	Ситуация предположения основана на возможности выдвинуть собственную версию о причинах, характере, последствиях событий, фактов
		Дать невыполнимое практическое задание, сходное с предыдущим	Ситуация выбора предлагает из представленных вариантов ответа выбрать и обосновать один, наиболее убедительный

выражении суждений, умозаключений, формулировании понятий. Факт осмысления также подтверждался формированием у учеников определенного отношения к учебному материалу, пониманием его социальной, практической и личностной значимости. Отрицательный результат указывал на то, что сущность усваиваемого материала не понята. Непонятность рассматривалась как непродуктивность организации осмысления, что указывало на необходимость корректировки действий и средств, применяемых для проведения осмысления учебного содержания, с последующей проработкой плохо осмысленного материала.

В рамках интерпретационного этапа устанавливалась результативность применения дидактической структуры организации и управления осмыслением социально-гуманитарных знаний. Осуществлялась повторная диагностика с целью измерения изменений в развитии и активности мыслительной деятельности учеников, произошедших в ходе эксперимента. Диагностика проводилась с применением методик, использованных на констатирующем этапе. Динамика основных показателей определялась в процессе сравнения полученных данных по состоянию на начало и завершение эксперимента в КГ и ЭГ.

### РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

В ходе проведенного исследования было установлено, что у большинства учащихся отсутствует устойчи-

вая мотивация к активной мыслительной деятельности, к сущностному осмыслению учебного материала. Так, по данным исследования 43 (36,1 %) участника ЭГ были отнесены к группе мотивированных учеников, а 77 (63,9 %) – к группе немотивированных. При этом выявлено, что у 34 (79,1 %) мотивированных учеников в основе деятельности по осмыслению социально-гуманитарных знаний лежит внутренняя мотивация, направленная на ценность получения знаний, удовлетворение познавательного интереса, реализацию самостоятельности в проведении деятельности.

Результаты апробации дидактической структуры организации и управления осмыслением социально-гуманитарных знаний показали положительную динамику развития способности учащихся к проведению мыслительной деятельности, подтвердили повышение активности учащихся в осмыслении знаний (таблица 3).

Как видно из приведенных данных, констатирующий эксперимент в ЭГ и КГ позволил установить исходные уровневые различия в способности учеников мыслить в процессе усвоения знаний. Выявлено, что большинство учащихся принадлежат к группе со средним уровнем мыслительной деятельности. Отмечен прирост показателей, зафиксировавших количество учеников с высоким и средним уровнями мыслительной деятельности, при этом наблюдается более значительный прирост учеников со средним уровнем, что подтверждает достигнутое развитие способности учеников

Таблица 3. Динамика изменений в развитии способности к осмыслению знаний

Уровень развития мыслительной деятельности	Констатирующий эксперимент, чел.		Контрольный эксперимент, чел.	
	ЭГ (119)	КГ (120)	ЭГ (119)	КГ (120)
Высокий	35 (29,4 %)	37 (30,8 %)	38 (31,9 %)	36 (30,0 %)
Средний	52 (43,7 %)	53 (42,5 %)	61 (51,3 %)	54 (45,0 %)
Низкий	32 (26,9 %)	30 (26,7 %)	20 (16,8 %)	30 (25,0 %)

к осмыслению от низкого уровня к среднему. В КГ достоверных изменений не обнаружено.

В ходе исследования было также установлено, что применение проблемных вопросов, ситуаций и заданий активизировало мыслительную деятельность учеников, повысило эффективность учебной работы. Наблюдалось повышение успеваемости учеников, увеличение количества положительных оценок за работу на уроках усвоения новых знаний.

### ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ

Опыт практической деятельности по применению дидактической структуры организации и управления осмыслением знаний показал, что учебная работа с ее применением становится более организованной, активной, продуктивной. Замечено, что ученики в большей степени проявляют наблюдательность, способность к анализирующей деятельности, умение выделять из единичного общее, находить существенное и несущественное, выделять главное и второстепенное. Процесс осмысления знаний становится более активным, если стимулируется посредством применения таких методов, как создание проблемной ситуации, метод иллюстрации, решение логических заданий.

В процессе эксперимента на основе наблюдения за деятельностью учеников и учителей были выявлены причины, которые препятствуют активному включению учеников в процесс осмысления. Так, было замечено, что педагоги зачастую сообщают ученикам готовые выводы и обобщения, лишая их тем самым возможности вести активную мыслительную деятельность. В процессе усвоения знаний, как правило, учителя применяют задания на сравнение, обобщение, анализ и синтез и намного реже – на абстрагирование, конкретизацию, аргументацию, группировку учебной информации. На уроках, строящихся на воспроизведении изучаемого материала, проведении учебных действий по образцу, осмысление учебного материала проводится поверхностно.

Полученные результаты убеждают в том, что организованная работа по осмыслению знаний на основе выработанной дидактической структуры, опоры на активность мыслительной деятельности является одним из важнейших и еще недостаточно использованных резервов учебной деятельности. Прделанная работа дает основания определить основные направления преподавательской деятельности по развитию мыслительных действий учеников, а именно: 1) расширение умственных приемов и операций у обучающихся; 2) развитие мышления посредством языка, речи; 3) разработка

заданий для организации осмысления знаний с учетом уровней обучаемости и развития мышления учеников; 4) сбалансированное развитие в процессе осмысления знаний двух основных видов мышления – конкретного и абстрактного.

### ОСНОВНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ И ВЫВОДЫ

По результатам интерпретации и сравнения полученных экспериментальных данных на начало и по завершении эксперимента установлено общее повышение уровня развития способности участников эксперимента к проведению мыслительной деятельности на 10,1 %. Эксперимент показал повышение активности мыслительной деятельности учеников, охваченных экспериментальной работой. Предложенная дидактическая структура организации и управления осмыслением знаний в комплексе со специально разработанными проблемными вопросами, ситуациями и заданиями могут быть заявлены как комплексная, целенаправленная система, подтверждающая свою применимость в условиях общеобразовательной школы. Обоснованность, доступность позволяет применять ее в широкой практике, при необходимости вносить дополнения и коррективы.

### ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Принимая во внимание полученные результаты и выводы, можно говорить о возможности внедрять предложенную дидактическую структуру организации и управления осмыслением знаний в практику обучения предметов социально-гуманитарного цикла. В дальнейшем данная система работы может совершенствоваться на основе создания более широкой базы заданий для проведения учащимися актового и глубокого осмысления знаний и выработки методических рекомендаций по их применению.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Калдыбаев С.К., Бейшеналиев А.Б. Качество образовательного процесса в структуре качества образования // Успехи современного естествознания. 2015. № 7. С. 90–97.
2. Мельникова Е.Л. Дидактика усвоения знаний: от репродукции к творчеству // Инновации в образовании. 2018. № 5. С. 48–66.
3. Решетова З.А. К вопросу о механизмах усвоения и развития // Национальный психологический журнал. 2013. № 1. С. 25–32.

4. Решетова З.А. Психика и деятельность. Психический механизм усвоения // Национальный психологический журнал. 2017. № 3. С. 40–55.
5. Артеменко О.Н. Теоретико-научный анализ организации учебной деятельности и усвоения основных предметных знаний младшими школьниками // Сибирский педагогический журнал. 2010. № 1. С. 239–245.
6. Корниенко А.Ф. Сущность процессов мышления и мыслительной деятельности // Научный диалог. 2013. № 4. С. 49–62.
7. Вострикова Н.М. Понятие «мышление» в психолого-педагогической литературе // Сибирский педагогический журнал. 2012. № 8. С. 255–259.
8. Брушлинский А.В., Тихомиров О.К. О тенденциях развития современной психологии мышления (неопубликованная ранее статья из научного архива О.К. Тихомирова) // Национальный психологический журнал. 2013. № 2. С. 10–16.
9. Чистякова Г.Д. Понимание и усвоение знаний // Хрестоматия по педагогической психологии. М.: Международная педагогическая академия, 1995. С. 93–105.
10. Шадриков В.Д., Мазиллов В.А. Мышление, мысль, одаренность // Ярославский педагогический вестник. 2018. № 6. С. 212–228.
11. Богданова И.М. Социальная педагогика. К.: Знание, 2008. 343 с.
12. Актуальные проблемы преподавания истории и обществознания в образовательных организациях различных типов. Ч. 2 / под ред. Л.В. Алексеевой. Нижневартовск: Нижневартровский государственный университет, 2015. 119 с.
13. Щербаков Р.Н. Взаимосвязь логического и исторического в учебно-познавательной деятельности // Педагогика: научно-теоретический журнал. 2013. № 3. С. 44–50.
14. Акимова М.К. Психологическая диагностика. СПб.: Питер, 2005. 303 с.
15. Психология подростка: практикум. Тесты, методики для психологов, педагогов, родителей / под ред. А.А. Реана. СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. 124 с.
16. Уман А.И., Морозова Н.А. Формирование рефлексивных знаний школьников в учебном процессе. 2-е изд. М.: Юрайт, 2020. 184 с.
17. Кувалдина Е.А. Исследование познавательных интересов Кировских школьников // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. 2007. № 19. С. 127–132.
18. Дубовицкая Т.Д. Методика диагностики направленности учебной мотивации // Психологическая наука и образование. 2002. № 2. С. 42–45.
19. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. 2-е изд. М.: Политиздат, 1977. 304 с.
20. Цупикова Е.В. Основные направления методики развития мышления // Вестник Сибирской государственной автомобильно-дорожной академии. 2013. № 3. С. 133–136.
21. Ситаров В.А. Проблемное обучение как одно из направлений современных технологий обучения // Знание. Понимание. Умение. 2009. № 1. С. 148–157.
22. Пилипец Л.В., Клименко Е.В., Буслова Н.С. Проблемное обучение: от Сократа до формирования компетенций // Фундаментальные исследования. 2014. № 5-4. С. 860–864.

## REFERENCES

1. Kaldybaev S.K., Beyshenaliev A.B. Quality of educational process in the structure of the quality of education. *Uspekhi sovremennoego estestvoznaniya*, 2015, no. 7, pp. 90–97.
2. Melnikova E.L. Knowledge learning didactics: from reproduction to creativity. *Innovatsii v obrazovanii*, 2018, no. 5, pp. 48–66.
3. Reshetova Z.A. On the mechanism of learning and development. *Natsionalnyy psikhologicheskii zhurnal*, 2013, no. 1, pp. 25–32.
4. Reshetova Z.A. Mind and activity. Psychic mechanism of learning. *Natsionalnyy psikhologicheskii zhurnal*, 2017, no. 3, pp. 40–55.
5. Artemenko O.N. The theory-scientific analysis of the organization of educational activity and mastering of the basic subject knowledge by younger school-boys. *Sibirskiy pedagogicheskii zhurnal*, 2010, no. 1, pp. 239–245.
6. Kornienko A.F. Essence of thinking processes and thinking activity. *Nauchnyy dialog*, 2013, no. 4, pp. 49–62.
7. Vostrikova N.M. Concept of “thinking” in psychological and pedagogical literature. *Sibirskiy pedagogicheskii zhurnal*, 2012, no. 8, pp. 255–259.
8. Brushlinskiy A.V., Tikhomirov O.K. On the trend of modern psychology of thinking (an unpublished article from the scientific archive of O.K. Tikhomirov). *Natsionalnyy psikhologicheskii zhurnal*, 2013, no. 2, pp. 10–16.
9. Chistyakova G.D. Understanding and assimilation of knowledge. *Khrestomatiya po pedagogicheskoy psikhologii*. Moscow, Mezhdunarodnaya pedagogicheskaya akademiya Publ., 1995, pp. 93–105.
10. Shadrikov V.D., Mazilov V.A. Thinking, thought, giftedness. *Yaroslavskiy pedagogicheskii vestnik*, 2018, no. 6, pp. 212–228.
11. Bogdanova I.M. *Sotsialnaya pedagogika* [Social pedagogy]. Kiev, Znanie Publ., 2008. 343 p.
12. Alekseeva L.V., ed. *Aktualnye problemy prepodavaniya istorii i obshchestvoznaniya v obrazovatelnykh organizatsiyakh razlichnykh tipov* [Actual problems of teaching history and social science in educational organizations of various types]. Nizhnevartovsk, Nizhnevartovskiy gosudarstvennyy universitet Publ., 2015. Ch. 2, 119 p.
13. Shcherbakov R.N. Logical and historical relationship in learning and cognitive activity. *Pedagogika: nauchno-teoreticheskii zhurnal*, 2013, no. 3, pp. 44–50.
14. Akimova M.K. *Psikhologicheskaya diagnostika* [Psychological diagnostics]. Sankt Petersburg, Piter Publ., 2005. 303 p.
15. Rean A.A., ed. *Psikhologiya podrostka: praktikum. Testy, metodiki dlya psikhologov, pedagogov, roditeley* [Psychology of a teenager: A practical course. Tests, methods for psychologists, teachers, parents]. Sankt Petersburg, Praym-EVROZNAK Publ., 2003. 124 p.
16. Uman A.I., Morozova N.A. *Formirovanie refleksivnykh znaniy shkolnikov v uchebnom protsesse* [Formation of

- reflexive knowledge of schoolchildren in the educational process]. 2nd ed. Moscow, Yurayt Publ., 2020. 184 p.
17. Kuvaldina E.A. Research of the interests to learning of Kirov school students. *Vestnik Vyatskogo gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta*, 2007, no. 19, pp. 127–132.
18. Dubovitskaya T.D. Methodology for diagnosing the orientation of educational motivation. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie*, 2002, no. 2, pp. 42–45.
19. Leontev A.N. *Deyatel'nost. Soznanie. Lichnost* [Activity. Conscience. Personality]. 2nd ed. Moscow, Politizdat Publ., 1977. 304 p.
20. Tsupikova E.V. Basic trends in thinking development methods. *Vestnik Sibirskoy gosudarstvennoy avtomobilno-dorozhnoy akademii*, 2013, no. 3, pp. 133–136.
21. Sitarov V.A. Education through problem solving as a trend in modern educational technologies. *Znanie. Ponimanie. Umenie*, 2009, no. 1, pp. 148–157.
22. Pilipets L.V., Klimenko E.V., Buslova N.S. Problem-based learning: from Socrates to competence forming. *Fundamentalnye issledovaniya*, 2014, no. 5-4, pp. 860–864.

**ORGANIZATION OF STUDENT UNDERSTANDING OF EDUCATIONAL MATERIAL  
(ON THE MATERIALS OF TEACHING SOCIAL  
AND HUMANITARIAN SUBJECTS AT A PUBLIC SCHOOL)**

© 2021

*E.N. Dyatlova*, PhD (Pedagogics), Associate Professor, assistant professor of Chair of National History  
*Lugansk State Pedagogical University, Lugansk (LPR)*

*Keywords:* comprehension of concepts and knowledge; knowledge acquisition; didactic structure of understanding; teaching methods and techniques; social and humanitarian knowledge; public school.

*Abstract:* The research paper studies the didactic features of the organization and management of the process of comprehension of social and humanitarian knowledge by the public school students. The author presents the results of the research focused on the development and implementation of both the didactic structure of the organization and management of students' understanding of instruction materials and the didactic means used to solve the issues related to implementing the proposed didactic structure and improving the efficiency of instruction material. The didactic structure of the organization and management of students' understanding of social and humanitarian knowledge is described as a specific system, which includes motivating students to learn and understand the learning material; organizing and conducting active reflection based on the use of appropriate techniques and teaching methods; discovery and consolidation of new knowledge, formation of concepts. The paper presents the results of the system experimental testing, data of a comprehensive study of the level and nature of student motivation to understand social and humanitarian concepts based on the application of the methodology used for determining the educational activity motivation, its levels and types, methods for determining the depth and stability of cognitive interest and the depth of knowledge of the subject, methods for identifying the educational motivation orientation. The paper describes the problematic questions, situations, and tasks that prove highly effective in the process of organizing active understanding of learning materials. The author presents intermediate and final results of the experiment based on the criteria specification and level development measurement of student thinking activity using such methods as Short Screening Test (to determine an integral indicator of general abilities), School Test of Mental Development, Intellectual Liability. The experiment proves that the level of student thinking activity development has increased by 10%, the activity of students in comprehending social and humanitarian concepts and knowledge has intensified. The results of the research clarify the potential role of problematic questions, situations, and tasks to enhance students' mental activity, and determine the effectiveness of the didactic structure of organizing comprehension of social and humanitarian concepts